

¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?
Jaume Martínez Bonafé. Universitat de València

En los debates y tertulias entre profesionales de la enseñanza a menudo nos referimos a los libros de texto o de un modo más genérico a los materiales curriculares como si éstos fueran un recurso para la enseñanza en el aula. En aquel tradicional esquema clásico que aprendimos desde los enfoques tecnocráticos y positivistas para la planificación de la enseñanza, en efecto, definíamos la programación identificando los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos y la evaluación, siendo el libro de texto un elemento obligado del apartado “recursos”. Mi intención, con esta ponencia, es desbordar este restrictivo marco de significado para ofrecer una mirada algo más compleja sobre el sentido y el uso del libro de texto en las escuelas. Desde el enfoque que pretendo proponer, al hablar del libro de texto nos escaparemos de ese tecnológico enfoque restrictivo para hablar al menos de las siguientes cuestiones:

A) de una teoría pedagógica y de las concreciones curriculares y didácticas de esa teoría.

B) De una correspondiente teoría del trabajo docente, de la formación y el conocimiento práctico del docente.

C) Pero también, de un discurso, de un modo de poner en relación lenguajes y prácticas institucionales, que hacen que las percepciones ideologizadas de la experiencia social de la enseñanza, se conviertan en algo natural. De modo que se naturalicen y se asuman como nuestras lo que no son más que imposiciones de un modelo hegemónico de entender las relaciones de los sujetos con el conocimiento en el interior de las instituciones educativas.

Pedagogía escolástica y curriculum tecnocrático

El libro de texto –en el supuesto de que esté bien elaborado¹–, resulta una coherente concreción de una pedagogía nacida en los monasterios de la Edad Media, institucionalizada por las órdenes religiosas de los jesuitas y

¹ No debería darse esto por supuesto. Los análisis e investigaciones muestran libros plagados de errores conceptuales y estereotipos ideológicos, además de no haber sido, en la mayor parte de los casos, experimentados y evaluados previamente a su presentación en el mercado.

salesianos, principalmente, y universalizada con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación de los estados nacionales entre los siglos XVII y XIX. Y utilizo el término “pedagogía escolástica”, también como homenaje a Celestin Freinet, que así gustaba de nombrar a esta pedagogía en sus sencillos pero contundentes escritos. Una característica central de este modelo pedagógico es la separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir. Otra, también fundamental: la separación entre la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela. La totalidad de lo que debe ser pensado y debe ser aprendido en la escuela gira dentro en un círculo cerrado. El saber escolar se presenta pre-elaborado según el código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinar. En ese modelo de catequesis es necesario un recurso que compendie el resumen de lo importante, a menudo en forma de preguntas y respuestas. El libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica. Y, en efecto, resulta una coherente concreción de la teoría de la cultura y del conocimiento escolar que defiende el proyecto escolástico.

Esto es lo que han venido mostrando las investigaciones sobre el análisis de lo que presentan los libros de texto cuando, más allá de las diferencias obvias entre editoriales, áreas de conocimiento o niveles educativos, han situado su punto de mira en los modos en que se especifica y presenta una determinada concepción de la cultura, y también de los códigos de selección de esta cultura para la organización del conocimiento escolar. Veamos algunas de esas concreciones.

En primer lugar, el sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica, e incertidumbre. Aprende que el saber se organiza desde la Academia, y se presenta tal como es elaborado en la propia Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente. La complejidad, la búsqueda de relaciones, la interacción disciplinar, la interconexión de saberes científicos, el conocimiento compartido, la mirada globalizadora, tienen aquí poco reconocimiento. Como tampoco lo tienen los otros saberes desde los que también se construye y desarrolla la cultura, aunque no están en el interior de las disciplinas tradicionales de la Academia. Me refiero al saber popular, el saber del sentido común, y a un modo de acercamiento a la comprensión de nuestro mundo que tiene que ver con actitudes ideológicas y éticas. Ni siquiera la tienen otras disciplinas académicas que el combate corporativo y las desiguales relaciones de poder en el interior de la comunidad científica, marginan a un segundo plano. Por ejemplo, tras la denominación disciplinar “Ciencias Sociales” se presenta un exclusivo y excluyente

aglomerado de dos disciplinas: Geografía e Historia. Sin embargo, también son Ciencias Sociales la Antropología, la sociología, la Política, la economía, la Psicología, etc.

Concretan también los libros de texto una pretendida mirada universalista y enciclopédica de la cultura y el conocimiento, como si el mundo total fuera el mundo del libro, independientemente de las plurales realidades nacionales, étnicas, sociales, de género, territoriales, ideológicas, subjetivas o de cualquier otro tipo en las que se asienta la diversa, compleja y conflictiva realidad que cada sujeto interpreta día a día. Finalmente, el libro de texto pone al sujeto en una relación alienada respecto del conocimiento, en primer lugar porque lo sitúa fuera de sí mismo, es decir, porque el sujeto que aprende deberá buscar el conocimiento fuera de sus problemas y de sus propios saberes, fuera de su propia experiencia. El libro de texto deslocaliza el saber, sin embargo, como muy bien nos ha enseñado a pensar el feminismo de la diferencia, el saber que nos ayuda a crecer y que nos da autonomía es un saber que crece situado, que se construye en una relación viva con las situaciones de nuestra vida cotidiana.

El lector pensará tal vez que todo esto que estoy criticando no lo “dice” el libro concreto que está utilizando para enseñar Lengua o Matemáticas o Historia. Y yo le sugiero que se detenga a leer más allá de lo visible, para analizar la carga de poder simbólico² que transmite una forma de seleccionar, presentar, de ordenar el contenido, y que constituye todo un modo de hacer entender cual es la cultura y el conocimiento que la escuela –desde ese libro de texto- considera como valioso. También me dirán que ese tratamiento globalizador, situado, interactivo que estoy reivindicando, depende de las metodologías del profesor, pero les diré que esa es una doble trampa discursiva del reduccionismo pedagógico: porque el problema no es didáctico sino epistemológico, no estamos hablando de una teoría de la actividad en el aula, sino de una teoría del conocimiento y de sus traducciones consecuentes en el curriculum. Y porque no se puede hacer descargar sobre la iniciativa voluntaria del profesor lo que el propio sistema de prescripción curricular está dificultando con ese modo de presentar el contenido.

¿No aprendimos con Freinet, con Freire o con Stenhouse, otra posibilidad de organizar el proyecto curricular? ¿no nos está insistiendo ahora Edgar Morin sobre los saberes necesarios y los modos de

² En el sentido en que esto ha sido conceptualizado en diferentes trabajos de Pierre Bourdieu.

presentación en la escuela, desde una mirada que necesariamente ha de reconocer la relación compleja entre saberes? No es independiente el modo en que presentamos el curriculum por asignaturas, y estas por lecciones, de un modo concreto de entender las relaciones entre el sujeto y el conocimiento como relaciones de poder. Para continuar manteniendo un curriculum fragmentado disciplinalmente, que separa a la escuela de las problemáticas sociales y ambientales y de su investigación crítica, para presentar ese tipo de prescripción curricular, el libro de texto es el recurso ideal –si está bien confeccionado, cosa que no siempre ocurre-. Pero como bien nos enseñaron los autores citados, si entendemos la cultura y el conocimiento escolar de otro modo, el libro de texto nos resulta un artefacto inútil. Es de modelos culturales y teorías de la relación del sujeto con el conocimiento de lo que estamos hablando, y no bondades o maldades de un artefacto que, en si mismo, no es más que la consecuencia tecnológica de una vieja y oxidada pedagogía.

Por otra parte, ¿en qué sociedad de la información o del conocimiento queremos situar un modo de relacionarnos con la información que desprecia las enormes posibilidades de las tecnologías informáticas? Los niños y las niñas se relacionan con la información a través libro de texto, se relacionan de *esa manera* con el conocimiento, simplemente porque alguien con más poder les está obligando. El libro de texto se mantiene como forma de presentación del contenido curricular, sólo por presión institucional, de otra manera, cualquiera sabe ya que otros formatos facilitarían y enriquecerían mucho más esa relación cultural. Los políticos que reivindican la gratuidad deberían pensar sobre esta forma de violencia simbólica a la que contribuye una política clientelista. Los informes que viene publicando la UNESCO, por otra parte, nos dicen que cuanto más liberemos la información de formatos rígidos, y cuanto más facilitemos las posibilidades de compartir conocimiento necesariamente plural, más nos acercamos a ese derecho universal a la adquisición de saber.

Una teoría de la escuela y de la profesionalidad docente.

Creo que tampoco le hemos dado todavía al libro de texto la importancia que tiene como regulador del diseño y el desarrollo de la enseñanza, y por tanto, como artefacto de control sobre el trabajo docente, sobre el modo en que implementa una racionalidad tecnocrática, cientifista e instrumental en la concepción de cómo deberán relacionarse la teoría y la práctica de la enseñanza. Y una vez más, aunque las investigaciones muestran el enorme poder de cautiverio y limitación sobre la innovación en el trabajo del maestro, la cultura hegemónica en la escuela sigue reproduciendo del libro de texto la imagen de un recurso necesario e

insustituible para la enseñanza. Un “recurso” o “medio” didáctico, en aquel esquema tradicional de la racionalidad tecnocrática arriba comentado. En esa lógica el libro forma parte del apartado “recursos”, independiente de otras consideraciones. Ya saben, aquello de la teoría separada y anterior a la práctica, gobernando la ejecución técnica del maestro, y cosas por el estilo.

Aunque esos argumentos hace tiempo que huelen a naftalina, es verdad que lo que pasa realmente en las escuelas sigue estando en gran medida regulado por un discurso de poder que hunde en la racionalidad instrumental positivista sus raíces principales. Dentro de este marco de racionalidad los problemas de “pensar” el curriculum, de “diseñarlo”, y de “inventar las mejores herramientas” para su desarrollo, es un asunto de los expertos, de los científicos académicos. Y los problemas de la aplicación mecánica y técnica de lo que otros han pensado, esos son los problemas de los maestros, rutinarios aplicadores de teorías externas. Es una vieja y tradicional división entre teóricos y prácticos, pero es también una vieja y tradicional división social, y el libro de texto es una herramienta *ya pensada*, una herramienta de trabajo –un medio de producción cultural- *separado* de los productores y los procesos de producción cultural. Es en ese sentido que Miquel Apple señala al libro como un dispositivo de descualificación laboral del docente.

Otro discurso, al que hemos venido contribuyendo autores desde diferentes países y con múltiples investigaciones, viene a proponer una mirada desde la complejidad, la interpretación y la crítica. En este contexto discursivo, como vengo señalando desde el principio, al libro de texto se le ve como uno de los elementos nucleares de la concreción de la práctica, y por eso mismo, portador a la vez de un discurso sobre el modo en que entendemos en la escuela el saber, la cultura, el trabajo docente, la actividad del aprendiz, el valor de lo aprendido, la organización del tiempo, y también, las relaciones que establecemos entre el sujeto y el conocimiento, las posibilidades de la autonomía y creación pedagógica, las políticas de administración y control curricular, etc, etc. Hace mucho tiempo que Apple recomendó la realización de una etnografía política del libro de texto, que diera cuenta, desde su nacimiento hasta su muerte, de los complejos procesos de decisiones y acciones y las redes de poder por las que pasa ese artefacto omnipresente en las aulas. En España algunos autores hemos realizado investigaciones (Cantarero Server, Martínez Bonafé, Fernández Reiris) que contribuyen a esa etnografía política, incorporando al discurso crítico de los libros de texto un saber fundamentado en una larga y profunda investigación empírica.

¿Cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando a lo largo de los siglos, el mundo de la cultura y el mundo de la comunicación, el artefacto que concreta y presenta el curriculum en el interior de la institución escolar haya permanecido casi inalterable desde la Edad Media hasta nuestros actuales días de neoliberalismo salvaje?. Más pequeños o mas grandes, con mas o menos ilustraciones, nuevos colores, formatos de imprenta, nuevos y viejos contenidos, ejercicios de siempre, añadidos para profesores, con pruebas de evaluación o sin ellas, copiados de anteriores, reciclados o recién creados, de amplia difusión o corta, editados en Madrid o producidos en Taiwan, en su *esencia* pedagógica, el libro mantiene el sentido original para el que fue creado: la reproducción de un saber empaquetado y previamente definido. Pero en ese mismo sentido el libro de texto se convierte en un *código* del discurso de la escuela que tiene una historicidad. Y aunque las condiciones actuales de producción y distribución electrónica pueden modificar una larga tradición artesana del libro de texto, lo que muestra la mirada pedagógica por el recorrido histórico es que no se han modificado las condiciones que regulan la necesidad institucional del texto escolar. O dicho de otra manera, en la hegemonía del discurso pedagógico institucional prevalece una orientación de la necesidad y uso del manual escolar anclada en la *Didáctica Magna* de Comenio, que es un libro cuya primera edición data del año 1657.

Es cierto que paralelamente al discurso hegemónico, otras pedagogías han venido mostrando la posibilidad de alternativas de renovación y cambio. Nuevos discursos y nuevos códigos didácticos en los que ya no tiene cabida el libro de texto tradicional. En este nuevo recorrido histórico el siglo XX tiene en algunos nombres propios y en los movimientos docentes que les acompañan una relevancia muy particular. La búsqueda de la libre expresión, el estudio del entorno y la investigación en la escuela condujo a Freinet hacia la imprenta escolar y la creación de las propias Bibliotecas de Trabajo. Como dice Adriana Fernández, parafraseando a Marx, Freinet puso del revés a la escuela tradicional para que caminara de pie. Y en ese nuevo caminar el clásico manual escolar no podía ser más que un obstáculo. La búsqueda de un saber para la comprensión y no para la instrucción, y una concepción problemática del conocimiento y el trabajo pedagógico condujo a Stenhouse hacia una idea experiencial e investigadora del proyecto curricular para la que ya no servía el libro de texto tradicional. Valorar la calidad de los procesos y convertir a docentes y discentes en investigadores con capacidad de creación y reconstrucción cultural requería también de nuevos y diferentes materiales curriculares, desde una concepción mucho más compleja del texto curricular. Tampoco a Freire, y con él, a todo el amplio Movimiento de Cultura y Educación

Popular, le servía el libro de texto tradicional. El alejamiento de una concepción instrumental y bancaria del saber, y la búsqueda de un conocimiento emancipatorio basado en la toma de conciencia de la realidad estructural que regula nuestras vidas, puso el punto de mira del trabajo pedagógico en la propia experiencia social, y en el reconocimiento del propio lenguaje y el saber popular. Se comprenderá entonces la huída de un empaquetado del contenido curricular descontextualizado y desprovisto de significatividad para el aprendiz. Tampoco para esta pedagogía comprometida que reconocía la palabra al oprimido era muy útil el libro de texto tradicional. En el recorrido por las pedagogías alternativas reconocemos todavía otros autores y experiencias: la filosofía para niños de Lipman o la enseñanza para la comprensión en Gardner o Perkins son algunas de las otras pedagogías para las que era necesario encontrar alternativas al libro de texto tradicional. Nuestros propios Movimientos de Renovación Pedagógica, y especialmente la tradición del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular realizaron considerables esfuerzos para traducir las pedagogías renovadoras con materiales renovadores. Si hoy nos detuviéramos a inventariar las buenas pedagogías escolares encontraríamos interesantes experiencias prácticas –muchas de ellas aprendidas desde el saber de las maestras de Educación Infantil, que son una auténtica punta de lanza de la innovación- que muestran la posibilidad de otra pedagogía con otros materiales curriculares alternativos al libro de texto tradicional. ¿Hasta cuando, entonces, la hegemonía del libro de texto, un formato para codificar el conocimiento escolar que tiene más que ver con el antiguo tiempo de las Catedrales que con los actuales tiempos del *WorldWideWeb* y el sujeto internauta? ¿Qué respuesta va a dar la escuela a la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación?

Hay alternativas. Un Centro de Desarrollo Curricular.

Como vengo señalando, no se puede encontrar la alternativa al libro de texto en el marco de una discusión sobre los mejores “recursos técnicos” para el desarrollo curricular, sino en la discusión de la racionalidad que gobierna ese desarrollo del curriculum. O por decirlo de un modo más genérico, lo que vale la pena discutir es la relación de coherencia interna entre un determinado logro tecnológico y el uso social que de él se hace. Las alternativas al libro de texto han de ser, en realidad, alternativas al dominio de la racionalidad tecnocrática en el curriculum. Si no hay cambio de curriculum no hay cambio –obviamente- de los códigos y formatos de presentación de éste. La historia reciente de la renovación pedagógica nos ha ido dejando significativos y potentes ejemplos alternativos a la tradición del libro de texto. En el libro que dedico a esta cuestión (Martínez Bonafé, 2002) el último capítulo trata de recoger estas experiencias alternativas

(Stenhouse, Freinet, las nuevas tecnologías y los Proyectos Telecolaborativos, Inventario de materiales de los MRPs, Bibliotecas de aula, el papel que puede jugar la Universidad, ...etc). En este mismo texto se defiende la idea de un Centro de Desarrollo Curricular, que quiero trasladar aquí por cuanto creo que su creación facilitaría mucho todas esas posibilidades alternativas.

La idea del Centro de Desarrollo Curricular no es nueva puesto que goza de una importante tradición en diversos países anglosajones a partir de la década de los cincuenta, es decir, con el surgimiento del llamado "movimiento del curriculum" que vendrá a dotar de estatus profesional a las actividades de desarrollo curricular. La premisa de la que parto es el reconocimiento del curriculum como un espacio profesional problemático sometido a perspectivas teórico-prácticas diversas y a menudo enfrentadas entre sí. Y el reconocimiento también del curriculum como una construcción social y cultural que debe abrirse al debate social y democrático y no limitarse a las decisiones de comisiones *ad hoc* en el interior de los departamentos de las Administraciones Educativas.

¿Qué es el Centro para el Desarrollo del Curriculum? Una institución independiente, con posible coordinación de ámbito estatal, encargada de la investigación, elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos y materiales curriculares. Su misión fundamental es promover la innovación y el cambio curricular ligado al perfeccionamiento docente y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Quién lo compone? En tanto que institución independiente de la Administración está dirigida por un Consejo Rector donde están representados de un modo igualitario y democrático diferentes elementos institucionales y organizativos: Universidad, Administración Educativa, Sindicatos de Profesores y Profesoras, Movimientos de Renovación Pedagógica, Asociaciones de Profesores y Profesoras, Asociaciones de Padres y Madres, Asociaciones de Estudiantes, u otras organizaciones que intervengan en la creación curricular, la investigación educativa y la formación docente.

Cómo funciona? Es una institución sin ánimo de lucro que recibe apoyo económico y de infraestructura de la Administración Educativa, pudiendo establecer también convenios de colaboración con otras Administraciones e instituciones. Dispone de taller, biblioteca, fichero informático, inventario y muestrario de proyectos, materiales y experiencias de innovación. El Centro recoge datos, planifica y desarrolla programas alternativos que servirán de ejemplo y orientarán las decisiones de los profesores. Experimenta y evalúa en las escuelas la puesta en

práctica de los proyectos y materiales nuevos, y organiza actividades de formación permanente en conexión con los programas de investigación y desarrollo curricular. Asimismo ofrece servicios continuados a escuelas, Ayuntamientos, Centros de Recursos y Formación Permanente del Profesorado, u otras instituciones implicadas en la producción de material curricular. Sus actividades, aprobadas por el Consejo Rector, se encargan a grupos interdisciplinarios de profesores-investigadores de diferentes niveles del sistema, por lo que no tiene personal propio exceptuando los servicios de administración, gestión y secretaria.

Es una posibilidad. Hay alternativas. La creatividad del maestro, la investigación didáctica, el compromiso militante con el cambio, la imaginación compartida entre equipos profesionales muy diversos, y el recorrido por la historia de la renovación pedagógica, nos pueden nutrir ahora de criterios, argumentos y estrategias prácticas muy potentes. Las llamadas nuevas tecnologías pueden contribuir a hacer todo esto mucho más fácil. ¿A qué esperamos? Cada quien, desde el lugar en el que está, tiene que hacer un pequeño esfuerzo.

Bibliografía

- APPLE, Miquel.W, (1989) *Maestros y Textos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Edit
- CANTARERO SERVER, Joan (2001) *Materiales curriculares y descualificación docente*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2004) *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila
- FREINET, Célestine (1978) *La educación por el trabajo*. México, Fondo de Cultura Económica (2ª edic)
- FREIRE, Paulo (2003) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México., Siglo XXI edit.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (2002) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla, Diada Edit.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata
- MARTINEZ BONAFE, Jaume (2001) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo XXI*. Madrid, Editorial Miño y Dávila.
- MONTOYA RAMOS, Milagros (Edit) (2002) *Escuela y Educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid, Horas y Horas Edit.
- MORIN, Edgar (2000) *La cabeza bien puesta*. Buenos aires, Nueva Visión.